

Con la formación a vueltas: nuevas comprensiones basadas en la investigación cooperativa

Grupo *Haurbabesa Lanbide*

Compuesto por: Maite Arandia, Idoia Fernandez, Maria José Alonso, Arantxa Uribe-etxebarria, Nekane Beloki (de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea); Nerea Agirre (de la Universidad de Mondragón); Arantza Remiro y Jesús Otaño (del Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa-Colegio profesional de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco).

Este trabajo recoge algunas conclusiones sobre el desarrollo profesional y la formación inicial y continua que extraemos de una investigación realizada en el País Vasco entre 2006-2009 titulada “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas”¹ y en la que participamos tanto docentes de la titulación de Educación Social como profesionales en activo en el citado ámbito. En la exposición haremos un breve repaso a las razones que nos impulsaron a investigar este tema (intencionalidad y objetivos, diseño) y posteriormente plantear tres ejes de conclusiones relativos al concepto de desarrollo profesional, así como a la formación inicial y continua.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR SOBRE EL CONTEXTO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL?

Los profesores, profesionales e investigadores vinculados a la educación hemos venido presenciando en las dos últimas décadas un fuerte crecimiento de la red de intervención socio-educativa en espacios no formales (tiempo libre, adultos, infancia, tercera y cuarta edad, desarrollo comunitario...). Son, efectivamente espacios

1 Esta investigación ha sido financiada por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), con la referencia UPV05/124.



emergentes caracterizados por la intervención multidisciplinar (educación social, trabajo social, psicología, sociología...) y por su gran dinamicidad, que emana de su estrecha relación con las necesidades sociales y con la práctica profesional. En este sentido cabe decir que el campo de la Educación Social es cada vez más amplio y complejo. El grupo de profesoras que puso en marcha esta investigación en 2006 pensaban que la universidad debía reforzar la atención a esa complejidad y a su rápida evolución para apoyar la concreción y articulación de los currícula formativos con sentido y realismo, tanto en los itinerarios de formación inicial como en la proyección de la formación continua.

Ahora bien, a nadie se le escapa que tradicionalmente el llamado mundo de la práctica y el académico han tendido a mantener caminos paralelos, con momentos concretos y puntuales de interacción. A nuestro modo de ver esta situación era, y sigue siendo, difícil de soportar. Si hablamos de una universidad de mayor calidad la relación y el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y las agencias de Educación Social en la configuración tanto de la formación como de la investigación se nos imponía de modo imperativo. Para trazar ese puente era preciso comprender cómo es el mundo de la Educación Social, cuál es su cultura profesional, y de qué modo conciben el trabajo formativo para proyectar de modo colaborativo un proyecto conjunto de acción formativa e investigadora.

Con estos argumentos nos pusimos en marcha un equipo mixto de ocho personas compuesto por profesoras universitarias, pertenecientes a departamentos distintos de la UPV/EHU, pero todas ellas relacionadas con la Educación Social y, por un educador y una educadora sociales vinculados al Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV) y diseñamos un proyecto de investigación en el que, además, decidimos acotar la temática de estudio a la intervención socio-educativa en el ámbito de la infancia desprotegida (Arandia y al. en prensa, Haurbabesa lanbide, 2007, 2009, Jolonch, 2002). Actuamos así por razones operativas: este sector es muy significativo en el País Vasco, resulta fácilmente identificable, cuenta con larga tradición, está dotado de un amplio entramado de redes y servicios, y absorbe a la mayoría de los educadores y educadoras sociales de nuestra comunidad.



Partíamos de algunas “certezas provisionales” a modo de hipótesis que fundamentaron el diseño en una dirección vinculada a la pedagogía crítica y a la investigación desde una perspectiva comunicativa. Así entendíamos que:

1. Dentro de los contextos prácticos en los que los educadores y las educadoras intervienen en el ámbito de la infancia existe suficiente conocimiento práctico construido como para articular junto a la universidad un planteamiento formativo inicial y continuo de gran potencialidad educativa y social.

2. Existen factores de tipo sociolaboral, de género, formativo y organizativo que dificultan el desarrollo profesional e institucional de la Educación Social en este ámbito.

3. La producción de conocimiento, a través de documentos y de la sistematización de la experiencia de los y las profesionales y voluntariado que trabajan en el ámbito, son la clave para impulsar cambios coherentes y eficaces tanto en el mundo profesional como en el universitario.

A partir de estos fundamentos iniciales trazamos distintos propósitos entre los que nos gustaría destacar el de *la identificación de aquellas prácticas profesionalizadoras que permiten avanzar en el trabajo entre universidad y red de agencias y agentes de educación social, así como en los procesos de desarrollo profesional*. El propósito final era poder elaborar una guía de propuestas de avance en la formación de agentes (de modo fundamental, educadores y educadoras sociales), en la investigación y en la intervención socioeducativa dentro del sector que pudiera servir de horizonte a la hora de impulsar el trabajo tanto en formación inicial y continua como en investigación.

Conscientes de la importancia que tiene el diálogo igualitario en los procesos de construcción de conocimiento, optamos por una metodología comunicativa (Gómez et al, 2006). Las técnicas de recogida de información utilizadas son los grupos de discusión comunicativo, entrevistas en profundidad grabadas en video, historias de vida profesional, además del análisis documental². Siendo fieles al principio de incorporar

² Para mayor información sobre la metodología comunicativa podemos recurrir a la página web de CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) en la Universidad de Barcelona, centro de investigación que ha desarrollado desde el punto de vista teórico-práctico esta metodología (Web: <http://creaub.info>)



todas las “voces afectadas” en la temática a todo el proceso de investigación en su totalidad (diseño, trabajo de campo, análisis e interpretación y difusión de los resultados) se puso en marcha, desde el primer momento, un *Consejo Asesor*. Se trata de un grupo estable de profesionales que, durante todo el proceso, validaron los resultados, contrastaron cuestiones relativas al propio diseño del proceso y de los instrumentos y ayudaron con sus aportaciones a reorientar las direcciones del proceso mismo, siempre con criterios consensuados y contrastados y desde su sentir y su saber profesional. El número de educadores y educadoras que tomaron parte finalmente fue de cuarenta y cinco, lo que ha generado no sólo una base informativa múltiple y rica, sino una ventana abierta al contraste y a la construcción conjunta.

ASPECTOS RELEVANTES DE LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Veamos, pues, qué es lo que esta investigación nos ha revelado sobre la temática en cuestión. Hemos de subrayar de antemano que nuestras conclusiones se sustentan sobre la evidencia empírica en lo que respecta al ámbito de los profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida (y no otros) y en el País Vasco; no obstante pensamos que tienen una validez importante para la Educación Social en general.

Realizaremos el análisis sobre tres conclusiones y su respectiva discusión.

1. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL: ¿MUNDOS PARALELOS?

La literatura científica señala que la formación debe estar concebida para contribuir a los procesos de profesionalización y de desarrollo profesional (nivel individual de cada profesional) y, a su vez, a la construcción y consolidación de un tipo de cultura profesional y de un modo de afrontar el crecimiento o aprendizaje personal, profesional, colectivo, institucional e incluso, nos podemos atrever a decir, que el comunitario (nivel colectivo y social). Esta formación, para que contribuya realmente a estos diferentes niveles de desarrollo mencionados, debe ser, además, planteada de un modo reflexivo, participativo, integrativo, interprofesional de entender y construir el hacer teórico-

práctico dentro de esta profesión (Caride, 2002, 2008; Arandia, 1998; Imbernón, 2007, Senent, 2008).

La realidad nos revela que la formación (tanto inicial como continua) parece discurrir ajena a estas dimensiones, más sutiles pero que son en definitiva las que le dan un sentido profundo y verdadero. Formar para qué y por qué son dos interrogantes que deben pendular de forma constante cada vez que nos planteemos emprender una acción de formación. Ahora bien, el análisis de los datos documentales y de las voces de los educadores y educadoras sociales nos señalan que: a) la formación tanto inicial como continua se centra en ofrecer conocimientos conceptuales, asimilando, con ello, información con formación; b) muchos de los procesos formativos que se realizan están desvinculados de la práctica, del quehacer cotidiano de los y las profesionales y, por lo tanto, alejados en cierta medida de los dilemas y de las preocupaciones existentes dentro de la profesión; c) se tiende a impulsar, procesos formativos distantes de las necesidades prácticas y cotidianas de las organizaciones y de los y las profesionales, procesos centrados en el estudio de problemáticas sociales que van emergiendo (hay quien habla de que ciertas temáticas “se ponen de moda”), que pueden preocupar también, pero que no siempre conectan con las exigencias que impone la intervención diaria dentro de las entidades.

Nuestra conclusión es que parece no relacionarse directamente la formación, o más bien ciertos enfoques y modalidades formativas, con el desarrollo profesional, institucional y comunitario, hasta tal punto que aparecen como mundos paralelos, disociados, en lugar de estar entrelazados no sólo conceptualmente sino en la proyección de políticas formativas y de acción dentro de las administraciones y organizaciones.

Hablar de desarrollo profesional es aludir a los diferentes modos de ir aprendiendo dentro de la profesión (Pérez et al, 1999). Estamos ante un constructo muy amplio que comprende tanto los aprendizajes que son producto de procesos formativos intencionalmente pensados, como aquellos otros que se producen en los contextos no formales, dentro de la cotidianidad de la vida laboral y de la práctica, pero que tienen una incidencia muy fuerte en el aprendizaje de las personas y en las certezas que van construyendo sobre su hacer profesional. El estudio realizado nos brindó la oportunidad de penetrar en ambas dimensiones de aprendizaje.

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Los datos nos indican que existe una marcada tendencia a tildar de formativo sólo a aquellos procesos formales que, normalmente, adquieren la modalidad de curso. No es tan corriente, sin duda, considerar formativas, aunque genuinamente lo sean, sesiones de trabajo habituales, o de contraste informal de experiencias, que se producen en el “día a día” de las jornadas de trabajo entre profesionales. Curiosamente, la potencialidad formativa que despliegan estas últimas, en palabras de los propios educadores y educadoras sociales participantes en los grupos de discusión comunicativo, parece ser incuestionable. Sabemos, porque los avances en la investigación psicológica y educativa nos lo han señalado, que aprendemos de formas diversas, en espacios diferentes a los considerados estrictamente académicos y a lo largo de toda la vida (lifelong learning). Si esto es así, comprender los mecanismos de aprendizaje que se emplean dentro de los equipos de trabajo y en las instituciones, desvelarlas e incorporarlas explícitamente como parte de la política formativa de la entidad, permitirá empoderar al colectivo, a las entidades, al ámbito profesional y científico. Hacerlo supone superar la visión fragmentada entre formación y desarrollo profesional, asumiéndolas por el contrario como procesos interdependientes y dinámicos.

Ir dando pasos en esa comprensión más allá de lo paralelo nos exigió ir aclarando algunos interrogantes importantes, a saber: ¿Cómo se desarrollan profesionalmente estos educadores y educadoras? ¿Qué dificultades encuentran a la hora de hacer su trabajo educativo? ¿Qué necesidades formativas perciben realmente? ¿Cómo las van resolviendo? ¿Qué tipo de mecanismos y estrategias han ido activando en sus trayectorias profesionales? Responderlos nos ha permitido comprender mejor la realidad y, sobre todo, aclarar posibles vías a contemplar a futuro, tanto por el mundo universitario como profesional, de cara al desarrollo profesional.

2. ¿COMO SE ESTÁ PRODUCIENDO LA FORMACIÓN CONTINUA?

Hoy en día nadie discute el valor y oportunidad de la formación continua, en el marco más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida. Las Administraciones Públicas (Diputaciones, Administraciones locales, Gobierno Vasco) trabajan a dos niveles a la hora de impulsar sus políticas de formación en este campo educativo:

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- a) Por una parte ofrecen un formato “macro”, organizado y financiado desde ellas mismas centradas en temáticas emergentes, en la atención a los “problemas sociales”. La modalidad formativa más extendida son los cursos, jornadas y congresos monográficos con expertos. Se dirigen a audiencias amplias constituidas tanto por educadores y educadoras sociales que trabajan directamente para la administración pública como a aquellos que están contratados por las entidades con las que hacen convenios y licitan servicios a las citadas administraciones.
- b) Por otra parte hay otro nivel en el que las Administraciones, dentro de los convenios, asignan financiación a las entidades contratadas³. En este caso, no hay un modelo común de gestión, organización, desarrollo y evaluación de la formación. La disparidad de criterios y de estilos a la hora de plantear la formación es la tónica general y no resulta fácil hacer una síntesis comprensiva que refleje lo que ocurre en la realidad de las asociaciones y empresas implicadas.

Estas políticas y ofertas formativas, sin negar que puedan tener cierto interés, no resuelven de manera satisfactoria el binomio formación-desarrollo profesional, y ni mucho menos alcanzan a tener un efecto significativo en el desarrollo institucional y comunitario. En este sentido, los participantes en este estudio coinciden de forma clara en la demanda de modalidades formativas que tengan en cuenta el conocimiento práctico construido a través de sus propias experiencias, como materia prima fundamental para trabajar reflexivamente sobre ellas y consensuar su mejora. Abogan, a su vez, por una formación que les permita trabajar y construir sentido educativo con los demás miembros del equipo, que esté pensado a partir de sus necesidades y de la realidad laboral concreta en la que desarrollan su intervención. La formación ligada al equipo de trabajo es percibida de forma altamente positiva para su aprendizaje profesional.

En el trabajo de campo hemos podido constatar la importancia que tiene entre los profesionales de la Educación Social el trabajo en equipo, entendido éste como espacio

³ En el sector de servicios sociales, las administraciones tanto territoriales como locales, frecuentemente contratan a entidades privadas sin ánimo de lucro para el desarrollo de los diferentes servicios y programas. Se utiliza el sistema de licitación y concurso. Los profesionales son, de este modo, contratados por las citadas entidades.



de aprendizaje profesional y de creación y producción profesional. Trabajar en equipo, en parte, ha sido la respuesta que de forma espontánea y natural los educadores y educadoras sociales han venido dando ante las situaciones de riesgo y dificultad que viven en su trabajo educativo diario, aunque también tiene que ver con la historia dentro de la profesión y el origen de la misma. El equipo les ofrece la cobertura no sólo para la construcción de conocimiento práctico, sino de relación y apoyo afectivo e interprofesional. En este sentido, el trabajo dentro de un equipo adquiere una dimensión especial: como medio de intercambio, de aprendizaje central en y de la profesión y en la construcción de la profesionalidad (mediante el contraste del trabajo con agentes externos, el intercambio de experiencias con otros agentes educativos, la acogida en los equipos de trabajo, la producción de conocimiento, incorporar el conocimiento generado en otros espacios de aprendizaje externos al trabajo dentro del equipo y de la organización). Estas modalidades espontáneas de trabajo están constituyendo hoy por hoy un auténtico espacio teórico-práctico para su desarrollo profesional pero también para el desarrollo de la propia profesión.

3. ¿QUÉ HAY QUE RE-PENSAR EN LA FORMACIÓN INICIAL?

En cuanto a la formación inicial, podemos decir que ha estado concebida a partir de una visión muy académica del conocimiento, pensada para formar de un modo general, y alejada de los ejes del trabajo profesional y del conocimiento práctico y experiencial. De hecho al analizar el proceso histórico de construcción de la profesión de educador social en el País Vasco pudimos observar que la existencia de formación oficial, el reconocimiento social y la adhesión a un código ético y deontológico común⁴ está bien cubierto en nuestro contexto, pero que hay parámetros fundamentales para la consolidación del ámbito de la Educación Social tales como el corpus teórico o la configuración de una cultura profesional diferenciada que son claramente deficitarios (Haurbabesa Lanbide, 2007). Desde nuestro punto de vista hay que dar un paso de gigante en la investigación científica y en la sistematización de conocimiento práctico, para lo cual nuestra propuesta es seguir explorando el camino de la colaboración entre la universidad y el mundo profesional, estrechar sus lazos, gestionar sus sinergias.

4 Ver los documentos profesionalizadores en la página web de eduso: <http://www.eduso.net>



Este equipo de investigación encontró una oportunidad inesperada cuando la Universidad del País Vasco tuvo que centrarse en la tarea de diseñar el nuevo grado de Educación Social y aprovechó la experiencia acumulada y el capital relacional adquirido, para introducir en el diseño planteamientos teóricos y estrategias formativas que superaran las deficiencias del modelo anterior, excesivamente centradas en los conocimientos científicos y disociados de la realidad de la práctica.

En consecuencia, el Grado en nuestra universidad se ha diseñado de forma modular, de manera que cada semestre los estudiantes, además de trabajar en sus respectivas asignaturas, desarrollen una Actividad Interdisciplinar de Módulo (125 horas) en equipo y utilizando metodologías activas (aprender haciendo, resolución de situaciones abiertas reales que se producen en la práctica, manejo de la incertidumbre, asertividad, cooperación, reflexividad, gestión de la información, etc.) (Fernández y Arandia, 2010). El esfuerzo por traer la realidad profesional práctica a las aulas universitarias no ha hecho más que empezar, pero la movilización que este planteamiento ha supuesto en los equipos docentes y en las formas de trabajar de los propios estudiantes es a día de hoy un hecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDIA, Maite. *El proceso de incorporación de los y las profesionales al campo de la educación de personas adultas. Su formación y desarrollo profesional*. Colección Tesis Doctorales. Leioa: Publicaciones de la Universidad del País Vasco/EHU, 1998.

ARANDIA, Maite; FERNANDEZ, Idoia, ALONSO, Josebe; URIBE-ETXEBARRIA, Arantxa; BELOKI, Nekane; REMIRO, Arantza; AGIRRE, Nerea; OTAÑO, Jesús. *Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca*. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-105. *Revista de Educación (en prensa)*. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_105.pdf.

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

CARIDE, José Antonio. “Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica”. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*. 9. (2002), 91-125.

CARIDE, José Antonio. “El grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Educación XXI*, 11, (2008), 103-131.

CASTEL, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona, Paidós, 1999.

FERNANDEZ, Idoia; ARANDIA, Maite. “¿Cómo impulsar la integración curricular? La experiencia de la Universidad del País Vasco desde la doble perspectiva de las políticas de formación y del diseño del grado”, VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Lima (Perú). Noviembre 2010.

GÓMEZ, Jesús., LA TORRE, Antonio., SANCHEZ, Montserrat, FLECHA, Ramon. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure, 2006.

HAURBABESA LANBIDE (Fernández, Idoia; Otaño, Jesús; Arandía, Maite; Alonso, Josebe; Aguirre, Nerea; Remiro, Arantza; Beloki, Nekane; Uribe-Etxebarria, Arantxa). “La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro. 5º Congreso Estatal de Educadoras/educadores Sociales. "La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión". Toledo, 27-29 septiembre, 2007.

HAURBABESA LANBIDE (Fernández, Idoia; Otaño, Jesús; Arandía, Maite; Alonso, Josebe; Aguirre, Nerea, Remiro, Arantza; Beloki, Nekane; Uribe-Etxebarria, Arantza). “El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca”. *Revista Española de Educación Comparada*, 15 (2009), 215-249.

IMBERNON, Francisco. *La formación permanente del profesorado, Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, GRAÓ, 2007.

JONLOCH, Anna. *Educació i infància en risc*. Barcelona, Portic, 2002.

PÉREZ, Ángel., BARQUÍN, Jesús., ANGULO, J.Félix. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999.

SENENT, Joan Maria. “Las titulaciones de Educación: Una Perspectiva histórico-comparada en España y Europa, en *Educación XXI*, 11, (2008) 43-71.

